Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione

Vanna Boffo

Abstract: Ristrutturare la formazione personale e professionale mediante l'abbrivio di un'idea non meramente economicistica di *employability* rappresenta un compito fondamentale e ineliminabile della ricerca educativa e della riflessione pedagogica. L'effetto più evidente di tale ricomprensione dell'*employability* nella sua funzione di principio pedagogico e catalizzatore di formazione, in ragione della sua dimensione di connaturalità con la traiettoria formativa soggettiva è quello di reinterpretare i processi di transizione non secondo un'ottica discontinua, ma in un'ottica di processo. Da qui la necessità di pensare e ripensare le architetture ordinamentali e intendere il processo di formazione secondo una logica di continuità e filiera in cui ogni singola proposta educativa e didattica converga e renda trasparente il principio dell'*employability* in modo generativo e trasformativo.

Keywords: Employability, Alta Formazione, Learning Outcomes, Life Skills.

1. Il senso di una riflessione sul lavoro

Nel contesto storico-politico odierno, dentro una delle più intense crisi della contemporaneità, il dibattito sul lavoro giovanile è uno fra i più attuali, fra i più necessari e urgenti per il miglioramento delle condizioni sociali, culturali, professionali di generazioni di giovani (ISTAT 2021a). Il problema del lavoro riguarda lo sviluppo di un paese, in questo caso l'Italia, ma riguarda anche lo svolgersi quotidiano della vita di persone che si affacciano al mondo con speranze ed energie.

Il lavoro è parte dell'uomo contemporaneo, senza il lavoro viene ad essere sminuita anche la stessa vita umana (Arendt 1958). Allora, proprio alla luce di un avanzamento necessario, di una diffusione della cultura umanistica e scientifica, di una capacità di discernimento che i percorsi riflessivi devono attivare sempre più precocemente, è tanto più importante creare climi formativi adeguati e un benessere che educhi e accompagni al lavoro gli studenti e i laureati.

Viviamo in un tempo difficile e confuso, mai come adesso sentiamo il peso del cambiamento rapido e veloce dei tempi e delle condizioni di vita, il Covid-19 ha fatto deflagrare le certezze del nostro mondo occidentale, sono due anni, ormai, che conviviamo con il timore costante che segna le nostre vite, le minacce

Vanna Boffo, University of Florence, Italy, vanna.boffo@unifi.it, 0000-0002-6502-2484

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Vanna Boffo, *Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.04, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 51-66, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

terroristiche sono di nuovo sulle prime pagine dei giornali, ciò che accade nei Paesi oltre l'Europa, non può non interessarci. In un mondo dalle molte spinte centripete, il lavoro rappresenta un punto fermo. Occuparsene è un impegno umano e civile.

Riflettere sul lavoro dei giovani significa anche riflettere sul senso che un paese vuol dare alle proprie politiche, quale via chi governa voglia mostrare ai cittadini (Pastore 2015). Da molteplici prospettive, il tema ha caratteristiche sociologiche, viene affrontato dagli economisti e, certamente, interessa profondamente chiunque si occupi del benessere economico di una nazione, ha radici politiche e, allora, le misure che la politica supporta o crea sono determinanti per il sostegno al lavoro (European Commission 2021). Parlare di lavoro significa parlare della vita delle donne e degli uomini che il lavoro lo soffrono, che non lo trovano o che non lo cercano o non lo trovano più. Parlare di lavoro, significa parlare di Educazione degli Adulti. In Italia, solamente da alcuni lustri questa equivalenza è stata manifesta, da una parte perché l'Educazione degli Adulti non ha sempre goduto di ampia diffusione, soprattutto a livello accademico, dall'altra, perché il lavoro è un tema proprio delle Scienze sociali, delle Scienze economiche, poco di quelle pedagogiche (Federighi 2018). Dunque, talvolta è mancato il linguaggio, talvolta il coraggio per affrontare problemi/questioni/tematiche che altre discipline scientifiche hanno portato avanti più ampiamente e più approfonditamente (Federighi 2000).

Se dovessimo individuare uno dei portati più interessanti che l'Educazione degli Adulti ha sviluppato nell'ultimo decennio, sicuramente potremo sottolineare la rilevanza che il rapporto fra la formazione e il lavoro adulto ha rivestito come snodo centrale di diverse ricerche, anche pionieristiche, condotte a partire dalle lunghe e distese riflessioni di Paolo Federighi.

In modo particolare, le indagini condotte sulla transizione al lavoro dei giovani adulti laureati hanno rappresentato il punto di riferimento per un dibattitto intorno a parole nuove della pedagogia, per esempio *employability, placement, career guidance, work-related learning, transition*. Giustamente, tutti termini inglesi si potrebbe osservare, perché è l'*Adult Education* anglosassone che ha svolto un ruolo importante nella diffusione di alcune idee sul binomio 'formazione e lavoro'.

Lo studio del rapporto tra formazione e lavoro ha contribuito a diffondere una sensibilità più marcata sui processi di transizione e, soprattutto, sulla tipologia di formazione più appropriata per costruire l'architrave di future professioni. Il processo formativo ha un ruolo nevralgico nella preparazione delle competenze trasversali come anche nella costruzione di competenze professionali. Alcune ricerche sostengono l'inadeguatezza dei percorsi formativi al fine di entrare e stare nel mondo del lavoro con pienezza, capacità e congruità. Tuttavia, oltre la possibilità di acquisire modelli di *entrepreneurship*, oppure livelli di conoscenza culturale, sempre, opportuni, o anche competenze tecniche, la formazione è importante per dare davvero a tutti, laureati e non, gli strumenti per l'ingresso nelle attività professionali e nel mondo della vita di simmeliana memoria.

Il nostro Paese, più che gli altri stati europei, per rimanere nel nostro territorio transnazionale, ha una profonda necessità di ripensare l'accesso al lavoro e

le competenze degli adulti per stare in un mercato del lavoro in continua evoluzione e cambiamento. Come ci indicano i dati di AlmaLaurea 2021, dobbiamo impegnarci ancora molto per recuperare ciò che eravamo riusciti a migliorare prima dell'inizio della pandemia da Covid-19.

> Nel 2020 il tasso di occupazione, che include anche quanti sono impegnati in attività di formazione retribuita, è pari, a un anno dal conseguimento del titolo, al 69,2% tra i laureati di primo livello e al 68,1% tra i laureati di secondo livello del 2019; tra i laureati magistrali biennali il tasso di occupazione sale al 72,1%, mentre per i magistrali a ciclo unico si attesta al 60,7% [...]. Nel confronto con le precedenti rilevazioni di AlmaLaurea si deve tener conto delle recenti tendenze del mercato del lavoro, fortemente influenzate dall'emergenza sanitaria da Covid-19 che, a partire dai primi mesi del 2020, ha investito anche il nostro Paese impattando sulle opportunità occupazionali dei laureati. Rispetto a quanto osservato nella precedente rilevazione, infatti, nel 2020 il tasso di occupazione è diminuito di 4,9 punti percentuali per i laureati di primo livello e di 3,6 punti per quelli di secondo livello. Tale brusca contrazione interviene dopo alcuni anni durante i quali si è assistito a una lenta, ma costante, ripresa della capacità di assorbimento del mercato del lavoro (AlmaLaurea 2021, 3).

La riflessione su transizioni e *employability* può impegnare la pedagogia che, storicamente, poco si è occupata di tematiche legate al lavoro. Dunque, alla luce di nuovi temi/problemi (Federighi 2018), pedagogia, educazione, processo formativo possono ben essere le cornici di riferimento, i luoghi categoriali dove poter riflettere sul percorso di crescita dei giovani e attraverso cui poter attivare una azione critica tanto sui processi formativi quanto sui percorsi degli studenti universitari. Infatti, pensare il processo formativo dei soggetti che condurranno il paese nel prossimo futuro non può e non deve avvenire al chiuso delle architetture didattico/curriculari dell'Alta Formazione ma è necessario che investa le indagini sugli ambienti di apprendimento formale, informale e non formale nella vita quotidiana dei giovani adulti in Alta Formazione.

I temi della transizione al lavoro devono far emergere l'interesse per percorsi formativi impliciti, *hidden*, verso i quali la ricerca educativa (Del Gobbo 2021; Torlone 2018) e la riflessione pedagogica (Federighi 2013) possono dire molto.

Le azioni educative che costellano il percorso di formazione indirizzano i soggetti nelle scelte, costruiscono i cammini, a loro volta. La transizione è preparata dall'*employability* che è una caratteristica del soggetto, ma costruita attraverso adeguati percorsi di apprendimento all'interno dei quali differenti metodologie didattiche comportano differenti azioni educative e differenti apprendimenti.

I risultati dei lavori di ricerca ci indicano alcune piste di riflessione (Boffo, Federighi, e Torlone 2015; Federighi 2018) dove, da una parte, è possibile iniziare a delineare i tracciati delle transizioni di gruppi di laureati, dall'altra, è possibile costruire strumenti *evidence based*, pertinenti la ricerca empirica in educazione che, attualmente, iniziano a farsi strada nel panorama della ricerca pedagogica. In ultima analisi, la riflessione proposta desidera orientarsi verso i Servizi che accompagnano i laureati nella Transizione dall'Università al 'primo' lavoro per

cercare di comprendere quale ruolo possano avere, dal punto di osservazione formativo/educativo, all'accompagnamento di giovani laureati verso un pieno inserimento lavorativo. Secondo l'ottica pedagogica, la materia è ricca e densa, dissoda un campo di indagine che riguarda l'Educazione degli Adulti, ma anche la pedagogia del lavoro e la cura delle professioni/professionalità/professionismo.

2. La transizione e l'*employability*: dallo studio al lavoro

Indicare cosa sia una 'transizione' o che cosa si intenda per «transizione» può comportare una indagine complessa e frastagliata. Malgrado una letteratura internazionale ampia e articolata, sappiamo che in ambito pedagogico non abbiamo lavori sulle *transitions* a parte quelli che si occupano dei giovani che lasciano la scuola. Sappiamo di essere passati da una considerazione univoca e compatta del processo di transizione, dallo studio al lavoro, inteso come un passaggio lineare e dato 'quasi' per acquisito a una riflessione resa attuale dal fatto che non si possa più parlare di una unica transizione, bensì di molteplici transizioni, almeno tre o quattro nell'arco di una vita, se non di più. Rachel Brooks scrive:

> The concept of a 'transition' from full-time education to full-time work is one with a long history in youth studies, sociology, psychology and education. However, along with other transitions typically associated with the period of 'youth' (i.e. from the parental home into independent housing and from the 'family of destination' to the 'family of origin'), it has been subjected to considerable critical scrutiny over recent years (Brooks 2009, 1).

La transizione è un tempo, ma anche un luogo per il passaggio, non è solo *il* passaggio. Se la consideriamo come tempo di vita, la transizione giovanile dallo studio al lavoro si distende in un arco ampio, in generale. Potremo dire che la transizione abbia un periodo di rappresentazione che va ben oltre quello del passaggio dalla Laurea al primo lavoro. Sono almeno due i temi/problemi che ci si parano di fronte: il primo riguarda il concetto di transizione: da quale momento la transizione può essere fatta cominciare e quale sia il significato di «primo lavoro».

Il tempo non è fattore ininfluente sul concetto di transizione. In un certo senso, potremo presupporre di essere tutti e sempre in *transition*. Sappiamo che i giovani lo sono più di altre categorie umane. Le transizioni rappresentano i momenti chiave della vita umana, quelli durante i quali l'autostima, la considerazione di sé, la consapevolezza di sé, il senso del futuro divengono i punti cardine sui quali si giocano le scelte più importanti, le decisioni più attese, i traguardi più ambiti.

Quale sia il rapporto fra processo formativo individuale e *fasi di transizione* deve essere indagato in maniera più approfondita. Dobbiamo riflettere quanto le transizioni formino i giovani adulti e in quale modo. Al contempo, potremmo chiederci da cosa sia preparata la transizione e, allora, il tema dell'*employability* vi è direttamente connesso.

L'*employability* è la capacità di saper stare nei contesti di lavoro, non riguarda solamente il saper cercare lavoro, ma è relativa alla possibilità di saper considerare le proprie competenze, di saperle orientare, di essere in grado di anticipare ciò

che i mondi sociale ed economico stanno sviluppando. Una buona definizione di *employability* è stata data da Peter Yorke e Maintz Knight che l'hanno studiata a lungo soprattutto nei contesti di didattica universitaria (Yorke e Knight 2006).

> First, it makes a case for Employability as a set of achievements which constitute a necessary but not sufficient condition for the gaining of employment (which is dependent, inter alia, on the contemporary state of the economy). Employability is, [...], considerably more complex than some proponents of 'core', 'key' and 'transferable' skills have suggested, and is strongly aligned with the academic valuing of good learning (Yorke 2006, 2).

Yorke lega il tema dell'*employability* a quello del processo di apprendimento, potremo affermare più specificamente che il tema centrale sia, invece, il rapporto fra formazione e *employability*. Quanto la formazione di un soggetto influisca sulle capacità dello stesso di stare nel mondo del lavoro è proprio ciò che la capacità di *employability* esprime.

> The position to be taken is that *Employability* goes well beyond the simplistic notion of key skills, and is evidenced in the application of a mix of personal qualities and beliefs, understandings, skillful practices and the ability to reflect productively on experience. Notice that the commonly used terms 'knowledge' and 'skills' are not used in definition and explanation. They have been replaced by 'understandings' and 'skilful practices' respectively, in order to signal the importance of a rich appreciation of the relevant field(s) and of the ability to operate in situations of complexity and ambiguity (Yorke 2006, 15).

Dunque, la relazione virtuosa fra processo di formazione del soggetto, percorso di transizione e sviluppo di *employability* tocca una molteplicità di situazioni che intrecciano l'educazione e la pedagogia come discipline di confine che molto hanno da argomentare su temi notoriamente indagati da sociologi e economisti. Al contrario, se vogliamo parlare di soggettività umana, di cambiamenti epocali e non, dobbiamo far sempre più riferimento alle dimensioni inter e intradisciplinari, agli spazi di confine e alle 'terre di mezzo'. Il percorso di apprendimento che tocca gli ambiti formali, informali e non formali è solo una parte di quel processo di darsi forma del soggetto che vede nella transizione al lavoro un aspetto tanto nevralgico per il benessere della vita. Avere la capacità di esercitare le competenze tecniche come anche quelle *soft* attualmente dipende ancora dal singolo. Particolarmente, in Italia, però, le istituzioni dell'Alta Formazione stanno iniziando a comprendere che il problema non risiede solo nei contesti informale e non formali, ma si concentra soprattutto in quelli formali dove, appunto l'*employability* potrebbe essere insegnata, teorizzata, pianificata e diffusa.

3. Offerta formativa e percorsi per le competenze

La ricerca sulla transizione al lavoro impegna, da una parte, lo studio dell'Offerta formativa universitaria nei suoi livelli di erogazione, triennale, magistrale e dottorato, dall'altra deve guardare al mercato del lavoro e alla sua costante, ma inar-

restabile mutazione. Ciò che deve guidare la costruzione dell'offerta formativa deve proprio essere la competenza per l'ingresso e la permanenza nel mondo del lavoro.

Se vogliamo far emergere il nesso fra competenze apprese nei luoghi della formazione universitaria e professioni nel mondo del lavoro, è sempre più centrale porsi la domanda se l'architettura didattica, se l'offerta formativa, se i contenuti di apprendimento universitari abbiano una stretta coerenza con le competenze necessarie all'ingresso e al mantenimento di tale ingresso nel mondo del lavoro. Da una parte cosa stiamo insegnando e cosa ci aspettiamo che debba essere appreso, dall'altra, se siamo consapevoli di quanto le competenze si stiano evolvendo, di come le professioni stiano cambiando.

La domanda di ricerca più ampia, a cui è necessario rispondere, riguarda proprio la definizione certa di competenze per la professione. Le riforme universitarie che si sono succedute nell'arco degli ultimi venti anni, dagli inizi del Duemila (D.Lgs. n. 509/1999; D.Lgs. n. 270/2004; L. n. 240/2010), hanno teso a costruire una architettura per l'offerta formativa universitaria sempre più organizzata sulla centralità delle competenze e, queste, poi, in correlazione e coerenza con gli indicatori di Dublino elaborati dal Processo di Bologna. Infatti, già lo spazio dell'Alta Formazione Europeo individuava, venti anni fa, il nesso fra formazione universitaria e mondo del lavoro. Tale nesso viene esplicitato, nei corsi di studio dell'accademia italiana attraverso la Scheda Unica Annuale (SUA), ovvero la scheda unica annuale dei Corsi di Studio, che impone una descrizione/ostensione del corso di studio proprio a partire dal mondo del lavoro, dalle professioni, dai professionisti che dovrebbero essere posti come obiettivo di riferimento. Per avviare un corso di studio, le Università devono chiedersi quale mercato venga intercettato dalle figure professionali che saranno preparate da quel tale corso. Si tratta di un rovesciamento semantico e logico: guida il lavoro e, di conseguenza, la formazione si orienta, si struttura, si organizza attraverso i saperi e le discipline.

L'Università, per come l'abbiamo conosciuta negli ultimi decenni ha ribaltato i principi cardinali della offerta disciplinare. La Scheda SUA pone al centro dell'attenzione i *Learning Outcomes* ovvero i risultati di apprendimento che devono essere raggiunti dagli studenti al termine del proprio percorso di studio. I *Learning Outcomes* sono segni tangibili di un processo di democratizzazione didattica, spostano l'attenzione dal sapere disciplinare a ciò che tale sapere deve stimolare, deve creare, deve produrre: sono risultati definiti in termini di azioni didattico-formative. La trasmissione della conoscenza, la trasformazione della conoscenza, la crescita della capacità devono vedere al centro il soggetto/persona, il laureato che ha un diritto più urgente, fra i molti altri, ovvero quello di apprendere e di sapere/conoscere ciò che deve possedere come bagaglio professionale al momento del proprio ingresso nella professione (Boffo 2021). Parlare di *Learning Outcomes* ci permette di riflettere su una comparabilità di risultati che, altrimenti, a livello disciplinare non potremo mai raggiungere. In uno spazio europeo di *Higher Education* (MIUR 1999) la trasferibilità dei risultati è un obiettivo da condividere e, al contempo, da raggiungere. Possiamo fare riferimento alla ricerca *Tuning, Tuning Educational Structures in Europe* per

capire meglio il rapporto fra competenza e *Learning Outcomes*. Dal 2003-2004, tale programma di ricerca ha sostenuto lo sviluppo del Processo di Bologna offrendo alle Università e agli istituti di Alta Formazione un concreto supporto alla implementazione della applicazione del Processo.

> The Tuning approach, explained in more detail in the accompanying booklet, *Tuning Educational Structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna Process, an Introduction*, consists of a methodology to (re-) design, develop, implement and evaluate study programmes for each of the three Bologna cycles [...] Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and be able to demonstrate after completion of a learning experience. According to Tuning, learning outcomes are expressed in terms of the *level of competence* to be obtained by the learner.
> Competences represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values. Fostering these competences is the object of all educational programmes which build on the patrimony *of knowledge and understanding* developed over a period of many centuries. Competences are developed in all course units and assessed at different stages of a programme. Some competences are generic (common to any degree course); others are subject-area related (specific to a field of study). It is normally the case that competence development proceeds in an integrated and cyclical manner through-out a programme (Tuning 2009, 8-9).

La ricerca *Tuning* ha sottolineato l'evidenza del rapporto fra *Learning Outcomes* e *Competences* ovvero due facce della medesima medaglia oltre a occuparsi di definire *Learning Outcomes* e competenze differenziate proprio lungo l'asse di una filiera che dal percorso di Laurea Triennale arriva fino al Dottorato di ricerca e dà conto di uno sviluppo, per livelli appunto, di competenze per il mondo del lavoro e per lo sviluppo professionale. Proprio dalla ricerca *Tuning* applicata alle professioni educative è nato il dispositivo su cui la ricerca TECO-D ha poggiato le proprie fondamenta epistemologiche. Attraverso le parole di Paolo Federighi che ha promosso e condotto tale ricerca dal 2017 al 2020, possiamo comprendere la necessità, per l'Università Italiana, di misurare i *Learning Outcomes*:

> Il progetto TECO-D/Pedagogia è parte del Progetto TECO (TEst sulle COmpetenze) promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). TECO-D è nato con l'obiettivo di "costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del 1° e 3° anno delle Lauree Triennali" (ANVUR 2017). Tale rilevazione è coordinata a livello nazionale da ANVUR. Il mandato assegnato al Gruppo di Lavoro TECO-D Pedagogia1 (Delibera del Consiglio Direttivo n.12/2018) è stato identificato nella definizione delle conoscenze e competenze che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella Scheda Unica Annuale (SUA) del Corso di Studio di appartenenza. Il progetto è centrato sull'elaborazione dei contenuti *core* del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell'Educazione e della

> Formazione appartenente alla classe L-19; alla fase di definizione dei contenuti *core* hanno preso parte docenti di dieci Corsi di Laurea di nove università italiane. Ad essa hanno fatto seguito le seguenti fasi: definizione della prova, pre-test della prova, rielaborazione della prova, validazione finale della prova, somministrazione della prova agli studenti del primo e del terzo anno dei CdS della L-19 (Federighi 2018, 19).

TECO è pienamente inserito all'interno della L.n. 240/2010 e, a partire dal 2012, TECO è parte integrante del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento (AVA-ANVUR). Ciò che qui preme sottolineare è la predisposizione di *contenuti core* ovvero Obiettivi Formativi Finali (OFF), sintesi dei *Learning Outcomes*, risultati di apprendimento dei CdS, che per i CdS L-19 di area educativa sono risultati essere in numero di sei:

> OFF1 – Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale; OFF2 – Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi; OFF3 – Modelli di Progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi; OFF4 – Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi; OFF5 – Metodi e Tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento; OFF6 – Management delle organizzazioni educative e formative. Ciascun OFF è stato declinato in obiettivi Formativi specifici, nella loro dimensione disciplinare e trasversale secondo i Descrittori di Dublino» (Federighi 2018, 27).

Molto è già stato scritto sulla ricerca italiana TECO-D (Fabbri e Torlone 2018) e su specifici contenuti *core* come l'OFF3 (Bonaiuti, Del Gobbo, e Torlone 2020) e l'OFF4 (Biasin, Boffo, e Silva 2020). Lo strumento che tale ricerca ha offerto è stato già applicato alla revisione di Schede SUA pubblicate sul sito di Universitaly per l'anno accademico 2020-2021 per il Corso di Studio interclasse LM 57&85, Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Firenze.

A partire proprio dalla matrice TECO-D, la Scheda SUA 2020-2021 del CdS precedentemente citato è stata modificata nel quadro A4.b.2, obbligando gli estensori a riflettere non tanto sulle discipline offerte, quanto sui risultati da raggiungere trasversalmente ai corsi che andavano a comporre l'offerta formativa. Nella Figura 1 proponiamo la matrice di riferimento sulla quale è stato sviluppato l'adattamento dei corsi costituenti l'offerta formativa del CdS (vedi Figura 1).

Ci pare di poter affermare che tale matrice possa permetterci di descrivere le conoscenze, capacità/competenze per un pedagogista e laureato magistrale nell'area educativa e formativa che possa operare in funzioni di coordinamento territoriale in ambiti pubblici e privati, nei contesti dei bisogni e del servizio alla persona in ogni età della vita, avendo cura di promuovere un clima relazionale e un benessere organizzativo; per un coordinatore o dirigente di agenzie formative che sia in grado di cogliere la valenza dei territori e delle reti formali, non formali e informali; un progettista della formazione e di sistemi integrati con particolare riferimento agli ambiti dell'inclusione, dell'ambiente, del disagio sociale e della promozione culturale; un coordinatore di risorse umane e di

piani formativi nei contesti imprenditoriali nazionali e internazionali. A queste figure professionali corrispondono specifici *digit* dell'Istat:

> Specialisti in risorse umane – (2.5.1.3.1); Specialisti delle relazioni pubbliche, dell'immagine e professioni assimilate – (2.5.1.6.0); Ricercatori e tecnici laureati nelle scienze pedagogiche e psicologiche – (2.6.2.5.2); Ricercatori e tecnici laureati nelle scienze politiche e sociali – (2.6.2.7.2); Docenti della formazione e dell'aggiornamento professionale – (2.6.5.3.1); Esperti della progettazione formativa e curricolare – (2.6.5.3.2); Consiglieri dell'orientamento – (2.6.5.4.0) (Scheda SUA, CdS LM 57&85) (ISTAT, 2021b).

Questo ultimo punto ci conforta sull'esistenza di tali professioni anche se sappiamo che proprio il lavoro di ricerca di TECO-D ci ha indicato se e come si stiano preparando i nostri laureati a operare la migliore transizione e a inserirsi veramente nei contesti del mondo del lavoro propri delle professioni/figure professionali di riferimento.

4. Pratiche per costruire *employability* attraverso la conoscenza del mondo delle professioni

Il CdS LM 57&85, Scienze dell'Educazione degli Adulti, della formazione continua e Scienze Pedagogiche già da alcuni anni si impegna, attraverso programmi specifici, per la cura della transizione al lavoro dei propri studenti e laureati. In modo particolare, sono tre le azioni che desidereremmo sottolineare per il lettore: 1. la redazione della scheda SUA 2020 e 2021 che segue il criterio della definizione di *Learning Outcomes*, in uscita dai vari corsi che compongono l'offerta formativa, che possano essere coniugati con i descrittori di Dublino indicati dalla progettazione di qualità (Boffo 2021); 2. la spinta sostenuta e ampia a usufruire di programmi per seguire attività formative all'estero, in modo particolare il corso di studio offre, da ormai dieci anni, settimane intensive presso l'Università di Würzburg con corsi specifici sull'*Adult Learning and Education* in una scuola invernale unica in Europa (Egetenmeyer 2020); i programmi di internazionalizzazione sono riconosciuti in termini di CFU e si ampliano anche a ulteriori offerte con i paesi extra-EU; 3. i tirocini, costruiti in collaborazione con il comitato di indirizzo e le aziende interessate, hanno permesso lo sviluppo di un programma denominato "tirocini di qualità" che ha previsto tirocini prolungati nel tempo e finalizzati alla redazione della tesi di laurea sul campo.

Le azioni sviluppate negli anni hanno posto il Corso di Studio in una posizione costantemente riflessiva e pervicacemente orientata all'ingresso nelle professioni dei propri laureati. Sappiamo dai dati sulla qualità del Corso che tali indirizzi stanno favorendo il gradimento dei laureati, ma soprattutto il fattore maggiormente rilevante è la trasformazione delle modalità didattiche con il miglioramento conseguente dell'offerta formativa. Per quanto attiene al primo punto ovvero alla dichiarazione esplicita di *Learning Outcomes* da raggiungere, questo ha comportato l'adozione della struttura di competenze elaborata con la matrice TECO-D Pedagogia (Fabbri e Torlone 2018; Federighi 2018).

Figura 1 – Matrice contenuti core CdS L-19.

	CdS L-19 Contenuti Core					
	Obiettivi Formativi Finali	Obiettivi Formativi Specifici Comuni				
		Competenze e conoscenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
		Descrittore Dublino 1	Descrittore Dublino 2	Descrittore Dublino 3	Descrittore Dublino 4	Descrittore Dublino 5
	Conoscenza e capacità di comprensione	Conoscenza e capacità di comprensione applicata	Autonomia di giudizio	Abilità comunicative		Capacità di apprendere
	Conoscenza: teorie e metodologie	Abilità: applicazione di conoscenze	Sintetizzare e valutare	Saper comunicare		Capacità di apprendimento
1	Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale	Conoscere le teorie educative, i modelli pedagogici, le epistemologie professionali in prospettiva storico-evolutiva e politico-economica	Collegare i contenuti teorici e metodologici appresi alla interpretazione degli eventi e dei processi passati, presenti, futuri	Saper sintetizzare le diverse narrazioni presenti nelle teorie dell'educazione e valutarne la pertinenza rispetto alle situazioni affrontate ed alle azioni educative gestite e/o osservate	Saper comunicare e condividere l'analisi degli eventi a partire dalla epistemologia della propria famiglia professionale	Promuovere processi di cambiamento nei contesti in cui opera attraverso la produzione di conoscenze situate
2	Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi	Conoscere le teorie e le metodologie della ricerca empirica, le metodologie per l'analisi dei bisogni e della domanda di formazione nelle diverse età della vita e nella molteplicità dei contesti sociali e organizzativi	Saper svolgere ricerche finalizzate all'intervento, anche attraverso l'uso delle tecnologie informatiche e dei database nazionali ed internazionali	Saper interpretare e formulare la domanda di formazione. Saper valutare il nesso tra gli obiettivi e i risultati della ricerca. Saper valutare gli strumenti funzionali all'analisi dei bisogni	Saper comunicare, argomentare e presentare i risultati della ricerca rispetto ai committenti e ai diversi target	Saper individuare i risultati inattesi della ricerca e i suoi possibili sviluppi sul piano metodologico e dell'impatto. Saper utilizzare metodologie non previste per far fronte a problemi/risultati inattesi
3	Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	Conoscere teorie, metodologie e modelli per la ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell' educazione formale, non formale ed informale	Saper formulare idee progettuali e strategie di intervento. Saper scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento	Saper tradurre l'analisi dei contesti di apprendimento nella formulazione di problemi, obiettivi e soluzioni progettuali	Possedere il glossario della progettazione. Saper comunicare il progetto. Saper confrontarsi con interlocutori, specialisti e non	Migliorare le proprie competenze nello sviluppo di progetti sempre più complessi

4	Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi	Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi	Saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario	Saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione	Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta	Saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni
5	Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	Possedere le conoscenze metodologiche e didattiche per gestire e valutare percorsi e processi educativi e formativi. Possedere le basi concettuali per un uso consapevole delle ICT	Saper utilizzare metodologie appropriate agli obiettivi formativi. Saper monitorare e valutare azioni e processi formativi di livello individuale, di gruppo, organizzativo. Saper gestire processi di autovalutazione	Saper scegliere, utilizzando approcci multidisciplinari, metodi, tecniche, strumenti attraverso la contestualizzazione delle azioni educative	Saper attivare processi di condivisione. Saper valorizzare i diversi punti di vista in gioco	Saper usare l'esperienza acquisita per promuovere azioni di autovalutazione orientate al proprio sviluppo professionale
6	Management delle organizzazioni educative e formative	Conoscere i concetti-base delle teorie dell' organizzazione e dei processi relazionali nella vita organizzativa. Conoscere i principi della programmazione e della gestione integrata degli interventi, dei servizi e delle organizzazioni. Conoscere un repertorio di metodi e strumenti tecnico-operativi adeguati a processi formali, informali, non formali.	Saper identificare compiti e struttura organizzativa dei servizi educativi e formativi. Saper coniugare le conoscenze educativo-pedagogiche alla sfera organizzativo-economico-gestionale e operativa di servizi e organizzazioni. Saper collaborare alla definizione delle politiche organizzative. Promuovere l'integrazione tra servizi educativi, sociali, culturali, sanitari. Saper identificare connessioni tra teorie educative, politiche e contesti di crescita delle persone nelle organizzazioni. Saper gestire percorsi di inserimento, di formazione sul lavoro e dei piani formativi anche all'interno delle organizzazioni	Saper organizzare e classificare problemi e informazioni complesse. Saper modificare il giudizio in relazione ai contesti operativi e alle loro interazioni	Saper dialogare, negoziare, condividere con gli attori organizzativi coinvolti. Saper redigere verbali, descrivere studi di caso, protocolli operativi, incidenti critici	Saper utilizzare strategie e strumenti di networking. Saper gestire il proprio inserimento nel mondo del lavoro

Molto concretamente, le discipline sono state messe al servizio delle competenze per raggiungere un quadro di riferimento esaustivo rispetto a sei competenze chiave:

1) Apprendimento di modelli teorici e rielaborazione dell'identità professionale in campi che prevedano la laurea di secondo livello, da una parte, e l'assunzione di responsabilità manageriali, dall'altra;
2) Apprendimento di metodologie di ricerca finalizzate a supportare azioni educativo-formative complesse;
3) Apprendimento di strumenti per la progettazione didattico-educativo-formativa;
4) Apprendimento di dinamiche e processi comunicativo-relazionali;
5) Apprendimento di metodi didattico-educativi per contesti di formazione;
6) Apprendimento di progettazione organizzativo-manageriale.

Il quadro TECO-D Pedagogia individua competenze specifiche per le figure professionali della formazione e dell'educazione di secondo livello, ne analizza il lavoro nel percorso dei vari insegnamenti e sostiene un volano definito da raggiungere in una comunità di intenti. A tal proposito è rilevante lo sforzo compiuto dai docenti di mettere in comune programmi e finalità, in una riunione collegiale estiva, proprio con l'intento di armonizzare la scelta delle aree da approfondire, implementare e sviluppare. In tal modo, la dimensione teorica, da una parte, quella pratico-empirica dall'altra sostengono la crescita della motivazione alla professione degli studenti, ma soprattutto permettono uno sviluppo riflessivo e critico delle finalità da raggiungere in un corso universitario. Si studia per creare professioni, per avvicinarsi alle professioni, si studia per approfondire conoscenze teoriche consone a fornire strumenti per il mondo del lavoro. In tale contesto si pone il ricorso a tecniche di *work-related learning* con numerosi seminari, testimonianze, proposte di ascolto del mondo del lavoro, modalità didattiche che si sforzano di abbreviare la distanza fra il mondo della formazione e ciò che accade nel mondo del lavoro.

Per il punto relativo all'Internazionalizzazione, sappiamo quanto l'implementazione di tali strategie favorisca l'intraprendenza, la conoscenza, la creatività e, in generale, il senso dell'altro. Dobbiamo continuare a insistere sull'importanza di recarsi all'estero per apprendere le lingue, per aprirsi al mondo, per dislocarsi, per comunicare, per relazionarsi. Come abbiamo già accennato, il CdS fa parte di un programma, ormai decennale (2013-2023), che attraverso la proposta di una *Adult Education Academy* internazionale sostiene la diffusione di modelli di *Adult Learning* e l'incontro fra studenti magistrali e dottorandi provenienti da una molteplicità di paesi europei, dall'India e dalla Nigeria. La documentazione della esperienza didattico-formativa è documentata da una ampia biblioteca di volumi e articoli in riviste internazionali di Adult Education (Egetenmeyer, Schmidt-Lauff, e Boffo 2017; Egetenmeyer, Boffo, e Kroner 2020).

Infine, il punto sul Tirocinio mette al centro dell'attenzione una azione formativa ancora da scoprire e da rinforzare. Il Tirocinio è una finestra sul mondo del lavoro ed è parte integrante della formazione di un laureato. Il sapere pratico-riflessivo del Tirocinio può spostare idee e far cambiare strada e studi. Ogni CdS

dovrebbe dedicare al Tirocinio energie e tempo. Nel CdS LM 57&85 abbiamo creato i "Tirocini di qualità", forme di *Traineeship* di 6 mesi, con acquisizione di un consistente numero di crediti che possano fornire allo studente la possibilità effettiva di entrare in un contesto di lavoro. Tali forme di *work/learning* rappresentano una ricchezza che professionalizza il percorso degli insegnamenti, sono sostenute da specifici Laboratori tesi a praticare lo sviluppo di competenze puntuali, permettono il potenziamento del rapporto Università-Lavoro.

Il motivo per il quale ci pare così importante insistere e incidere sull'offerta formativa universitaria per lo sviluppo futuro riguarda la convinzione ferma che uno snodo nevralgico per far crescere il nostro sistema Paese dipenda proprio dal modo con cui l'Università saprà e potrà trasformarsi e modellarsi sulle esigenze della creazione di un capitale umano determinante. In tal senso, accogliere la posizione dell'incremento della costruzione di competenze voluto da ANVUR fin dal 2017, proprio con un monitoraggio dei *Learning Outcomes* dei Corsi di Studio, ha favorito l'assunzione di consapevolezza relativamente al processo di insegnamento. Cosa insegnare, come insegnare, perché insegnare, soprattutto è stato approfondito il senso del rapporto fra discipline e, appunto, *Learning Outcomes.* Questo impegno ci ha permesso di comprendere l'evoluzione del mercato del lavoro e delle professioni che, particolarmente nel campo della formazione e della economia sociale, si sono evolute e innovate. Altrettanto, è valso per l'impegno su internazionalizzazione e tirocini. Offrire opportunità per comprendere le professioni del futuro, i processi di lavoro, gli approcci culturali differenziati per stati nazionali crea proprio i percorsi *work-related* di cui abbiamo iniziato a parlare in apertura della nostra riflessione. Non è un caso che una parte di finanziamento del PNRR confluirà proprio su *Teaching Learning Center* che dovranno mettere a sistema azioni di preparazione alla docenza universitaria e all'impegno formativo dei ricercatori. Sicuramente, stiamo parlando di assi fragili del sistema accademico italiano, trascurati più che in ogni altro segmento della scuola pubblica. Creare modelli di *work-related learning* e applicarli su larga scala è complesso se non si passa dalla condivisione di una cultura didattica e formativa innovativa.

5. Conclusioni: il ruolo dell'Università nella transizione al lavoro dei laureati

Oggi sappiamo che l'Università in Italia, e forse non solo, deve ripensare il rapporto fra Formazione del Soggetto, del singolo, dello studente, del laureato e del dottorando e Corsi di Studio. Le evidenze che giungono dal Mercato del Lavoro interno ed estero ci dicono che la strada percorsa fino ad ora non è sufficiente per preparare i professionisti del futuro. Quante volte il dialogo con le aziende si è direzionato sulle capacità dei laureati di avere le reali competenze trasversali, *soft skills, capabilities* che l'Università italiana non consegna se non in forma fortemente implicita.

La ricerca condotta all'Università di Firenze mette in luce il ruolo decisivo del cambiamento nelle strategie di accompagnamento all'ingresso nel mercato del lavoro. Ma non si tratta solamente di questo. Si tratta di consegnare ai nostri laureati e dottori di ricerca la capacità di stare nel mondo con le competenze

necessarie e le capacità più raffinate. Dunque, l'Università ha un ruolo di Alta Formazione nel vero senso dei termini usati.

Come professionisti della ricerca e docenti universitari dobbiamo essere consapevoli dei traguardi che ancora oggi dobbiamo raggiungere nel sistema didattico-educativo. Non si tratta, però, solo di didattica, di metodi di insegnamento, di scelta della/e competenza/e da diffondere e da comunicare. Si tratta di agire sulla cultura del sistema, anche e soprattutto su quella organizzativa. Si tratta di rendere palese l'impianto didattico adottato nei corsi e durante le lezioni, si tratta di 'rimettere' al centro del sistema educativo l'interesse per la formazione dei giovani. Si tratta di ripensare discipline, CFU, alchimie curriculari, ma si tratta soprattutto di riflettere se e come desideriamo preparare gli studenti che con impegno e dedizione si affidano ai professori, scelgono un Corso di Studio piuttosto che un altro e, così facendo, danno nuovo corso alle proprie vite, alle loro speranze, ai loro desideri.

Alcune indicazioni finali ci saranno utili per fare sintesi degli esiti delle ricerche e per trasferire i risultati, ancorché parziali, in una matrice di capacità.

1) La formazione riguarda la persona nella sua completa soggettività. In tal senso le conoscenze non sono affatto sufficienti per poter attrezzare uomini e donne del futuro che desiderano vivere con pieno senso di responsabilità. Le conoscenze devono essere legate, educativamente e didatticamente, ai saperi concreti e pratici. I laureati e i dottori di ricerca devono saper trasferire materiali teorici in piste di lavoro empiriche. Per far questo è necessario rendere i nostri insegnamenti attivi, sul piano didattico, ed empirici sul piano del trasferimento di pratiche, disciplinari, educative, relazionali, organizzative (Nussbaum 2012).

2) Gli apprendimenti, ma soprattutto i metodi dell'apprendere, dell'insegnare dell'imparare è necessario che mutino di passo. Abbiamo riscontrato quanto la transizione coerente si sposti indietro nel tempo e affondi le proprie radici nel modo di vivere, nella struttura dei contesti. Dobbiamo insegnare *life skills* e non solo teorie. Le capacità rappresentano proprio la consapevolezza del rapporto fra i saperi e la vita. Non ci sono saperi sganciati dalla vita e la vita, a sua volta, deve alimentarsi di conoscenze sempre più avanzate. Dobbiamo dirlo con chiarezza e non aver timore di diffondere un'idea solo apparentemente scontata (Morin 2001).

3) La riforma dei *Curricula* deve essere organizzata per far spazio alle competenze trasversali. Il *Curriculum* deve traghettare *capabilities* ovvero strumenti formali, informali, *skills* per la vita e per la professione e lo deve fare in un connubio ragionato e condiviso, in sinergia fra teoria e prassi declinate secondo l'approccio alla riflessività.

4) Le competenze trasversali o le *life skills*: non solo abilità linguistiche, matematiche, culturali, ma abilità sull'uomo e la propria vita. Questi aspetti sono negletti nei Corsi di studio universitari. Chi insegna la convivenza, la relazione, la comunicazione, l'empatia, il lavoro in gruppo o le potenzialità delle corrette relazioni umane sul luogo di lavoro? Chi insegna i valori della condivisione, del rispetto della solidarietà, dell'umanità?

5) Per ampliare e arricchire la consapevolezza *dell'apprendimento per e delle competenze* è necessario e importante creare una nuova cultura del Tirocinio, delle pratiche di lavoro, una nuova ecologia dell'apprendere che emerge dall'equilibrio

fra saperi teorici e applicazioni pratiche. Nei percorsi di formazione dobbiamo riflettere maggiormente sull'agire educativo, sulla funzione dell''azione', del fare, dell'*operari*. Il tema è antichissimo, nasce nella Grecia classica e nei millenni è giunto fino a noi, quasi intatto nelle problematicità che comporta (Arendt 1958).

Qualche certezza maggiore giunge dalle ricerche empiriche, attive anche nei contesti educativi e formativi (Kolb 1984). L'Alta Formazione italiana sta mutando a partire dalle regole di istituzione, organizzazione e gestione dei Corsi di Studio (ANVUR 2013). Speriamo che il vento del nuovo possa continuare a soffiare e a farci crescere, facendo assumere il ruolo di guida culturale che spetta all'Università. Laddove ci sarà conoscenza, là ci sarà anche la piena consapevolezza della cittadinanza e del miglior futuro per il nostro mondo.

Riferimenti bibliografici

AlmaLaurea. 2021. "XXIII Indagine. Condizione occupazionale dei laureati." <https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione19/almalaurea_occupazione_rapporto2021.pdf> (10/2022).

ANVUR, Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca. 2013. *Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano*. Roma: ANVUR.

Arendt, H. 1958. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Biasin, C., Boffo, V., e C. Silva. 2020. "Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative". *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 17(2): 7-25.

Boffo, V. 2021. "Oltre la formazione. Università e professioni educative." In *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, a cura di G. Del Gobbo, e P. Federighi, 171-96. Firenze: Editpress.

Boffo, V., Federighi, P., e F. Torlone. 2015. *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy: Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*. Firenze: Firenze University Press.

Bonaiuti, G., Del Gobbo, G., e F. Torlone. 2020. "Project design. Core contents for education and training professionals' education." *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 20 (2): 1-15.

Brooks, R., a cura di. 2009. *Transitions from Education to Work. New Perspectives from Europe and Beyond*. London: Palgrave Macmillan.

Decreto Legislativo n. 270/2004. "Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509." <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/11/12/004G0303/sg> (10/2022).

Decreto Legislativo n. 509/1999. "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei." <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/01/04/099G0577/sg> (10/2022).

Del Gobbo, G. 2021. "Professioni educative in evoluzione per lo sviluppo locale". In *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, a cura di G. Del Gobbo e P. Federighi, 97-136. Firenze: Editpress.

Egetenmeyer, R. 2020. "Comparative adult and continuing education: a guiding essay." In *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, a cura di R. Egetenmeyer, V. Boffo, e S. Kröner, 17-30. Firenze: Firenze University Press.

Egetenmeyer, R., Boffo V., e S. Kroner, a cura di. 2020. *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*. Firenze: Firenze University Press.
Egetenmeyer, R., Schmidt-Lauff, S., e V. Boffo, a cura di. 2017. *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
European Commission. 2021. *The European Pillar of Social Rights Action Plan*. Luxemburg: Pubblication Office of the European Union.
Fabbri, L., e F. Torlone, a cura di. 2018. "Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes." *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 18 (3): 1-6.
Federighi, P. 2013. *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*. Luxemburg: Pubblication Office of the European Union.
Federighi, P. 2018. "The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences." *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 18 (3): 19-36.
Federighi, P., a cura di. 2000. *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*. Firenze: I quaderni di Eurydice.
Federighi, P. 2021. "Rapporto Annuale 2021. La situazione del Paese." https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Rapporto_Annuale_2021.pdf (10/2022).
ISTAT. 2011. "Sistema informativo professioni." <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/> (10/2022).
ISTAT. 2021a. "Dati e microdati. Laureati." <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=33907> (12/2022).
ISTAT. 2021b. "Sistema informativo professioni." <https://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/?db=2021> (10/2022).
Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
Legge n. 240/2010. "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario." https://www.parlamento.it/parlam/leggi/10240l.htm (10/2022).
MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 1999. "Dichiarazione di Bologna, Space for Higher Education." June 18-19, <https://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm> (10/2022).
Morin, E. 2001. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
Nussbaum, M. C. 2012. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
Pastore, S. 2015. "Quale auto-valutazione in Università per i professionisti di domani? Percorsi operativi tra riflessioni didattiche e ricerca educativa." Educational Reflective Practices 1: 51-64.
Torlone, F. 2018. "Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione." *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete* 18 (3): 37-60.
Tuning, 2009. "Universities contribution to the Bologna Process. An introduction." <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_EN.pdf> (10/2022).
Yorke, M. 2006. *Employability in higher education: what it is - what it is not*. York: The Higher Education Academy.
Yorke, M., e P. T. Knight. 2006. *Embedding employability into the curriculum*. York: The Higher Education Academy.